

TARTU ÜLIKOOL

Kehakultuuriteaduskond

Spordipedagoogika ja treeninguõpetuse instituut

**Triin Lõhmus**

**Probleemne käitumine kehalise kasvatuse tunnis**

**Magistritöö**

Kehalise kasvatuse ja spordi õppekava

Tartu 2012

## **SISUKORD**

SISSEJUHATUS .....	3
1 KIRJANDUSE ÜLEVAADE .....	4
1.1 PROBLEEMNE KÄITUMINE KOOLIS.....	4
1.2 Distipliin klassis .....	5
1.3 Õpetaja võimalused probleemse käitumisega toimetulemiseks .....	6
1.4 Probleemse käitumise põhjused .....	7
1.5 Probleemne käitumine kehalise kasvatuse tunnis .....	8
1.6 Võimalused probleemse käitumisega toimetulemiseks ja distsipliini tagamiseks ..	9
2 UURIMUSTÖÖ EESMÄRK JA ÜLESANDED .....	12
3 METOODIKA .....	13
3.1 Andmete statistiline töötlus.....	14
4 UURINGU TULEMUSED.....	15
4.1 Valimi kirjeldus.....	15
4.2 Probleemse käitumise küsimustiku psühhomeetrilised parameetrid.....	15
4.3 Probleemse käitumise alaskaalade seosed ja võrdlused grupiti .....	17
4.3.1 Alaskaalade omavahelised seosed .....	17
5 TULEMUSTE ARUTELU .....	21
6 KOKKUVÕTE JA JÄRELDUSED.....	25
KASUTATUD KIRJANDUS .....	26
SUMMARY .....	29
LISAD.....	31

## **SISSEJUHATUS**

Kooli kehalise kasvatuse tundide üheks tähtsaimaks ülesandeks on äratada õpilastes huvi kehaliste harjutustega regulaarse tegelemise vastu. Huvi kehalise tegevuse vastu ja suhtumine kehakultuuri ning sporti nii koolipõlves kui ka täiskasvanuna, sõltub suuresti just sellest, kui meeldivaks ja huvipakkuvaks on kooli kehalise kasvatuse tunnid. Samas õpilaste probleemse käitumisega tunnid võivad kujundada kogu eluks negatiivse hoiaku spordi suhtes.

Selleks, et õpetaja saaks kehalise kasvatuse tunnid läbi viia vastavuses kehtestatud ainekavaga, on vajalik, et õpilased järgiksid kehtestatud nõudeid ja reegleid, oleksid koostööaltid ja osaleksid tunnis aktiivselt. Laste käitumuslikud tegurid mõjutavad kogu klassi, õpetajat ja õpikeskkonda. On hea, kui kehalise kasvatuse tunnis valitseb mõnus undimatu meeleolu, kuid samas ei esineks käitumisprobleeme, mis rikuvad tunni õhkkonda.

Läbitöötatud kirjanduse, uurimustulemuste ja isikliku huvi tõttu, on käesoleva uurimustöö eesmärgiks välja selgitada õpilaste hinnangud kooli kehalise kasvatuse tundides esinevale probleemsele käitumisele.

Solmon (1996) leiab, et sellise uurimuse tulemused annavad õpetajale olulist informatsiooni õpilaste hinnangutest kehalise kasvatuse tunnis esinevate käitumisprobleemide kohta. Eestis ei ole varem sellelaadseid uurimusi tehtud.

# **1 KIRJANDUSE ÜLEVAADE**

## **1.1 PROBLEEMNE KÄITUMINE KOOLIS**

Laiemas tähenduses võib probleemse käitumise all mõista igasugust käitumist, mis tekitab raskusi, st takistab õpilase või klassi normaalset tegevust, viitab raskuste olemasolule, st õpilane või klass ei tööta efektiivselt (Lindgren, Suter, 1994). Käitumisprobleeme jagatakse kahte suurde kategooriasse:

- käitumisprobleemid;
- isiksuse probleemid.

Käitumisprobleemide puhul on tegemist sellise käitumisega, mis häirib teisi, näiteks on vaenulik, agressiivne või sõnakuulmatu. On leitud, et isiksuse probleemid esinevad sageli kujul, mida nimetatakse kõrvalehoidvaks käitumiseks. Tavaliselt satub probleemne käitumine suurema tõenäosusega õpetaja tähelepanu alla (Lindgren, Suter, 1994).

Teostatud on mitmeid rahvusvahelisi uuringuid käitumishäirete mõistmiseks tundides (Borg, 1998; Houghton jt, 1988; Langfeldt, 1992). Kõikides töödes on jõutud järeldusele, et õpetajad peavad tegelema õpilaste käitumishäiretega tundides, et luua vajalik õpikeskkond. Peamiselt on käitumishäired ja tunni segamine kergekujuline, kuid siiski probleeme tekitavad. Pidev tunni häirimine tekitab õpetajale ja kaasõpilastele stressi ning võib viia õpetaja läbipõlemiseni (Goyette jt, 2000). Sõnakuulmatuse, agressiivsuse või muud käitumisprobleemide lahendamine ei ole koolitunni peamine eesmärk. Kui suur osa ajast kulub tunni läbiviimist häirivate õpilaste korralekutsumisele, siis on õpetamine ja harjutamine häiritud.

Probleemse käitumise uuringuid on läbi viidud nii klassiruumis kui ka kehalises kasvatuses. Supaporn (2000) näiteks jagas kehalises kasvatuses esineva õpilaste probleemse käitumise 4 kategooriasse:

1. teiste mõnitamine;
2. tähelepanu mitte pööramine olulisele tegevusele;
3. mitte kuuletumine;
4. teised (näiteks petmine, kaklemine).

Ameerika Ühendriikides 2000 õpilasega ja 300 õpetajaga läbi viidud uuringu tulemustes selgus, et õpilaste käitumisprobleemid klassiruumis ja kehalise kasvatuses tunnis on suhteliselt sarnased (Cothran, Kulinna, 2007; Kulinna jt, 2003, 2006). Eelpool mainitud uuringute tulemustel töötati välja ka 59 väitega käitumisprobleeme selgitav küsimustik kehalise kasvatuses jaoks. Varasemalt oli sellelaadsed uuringud keskendunud peamiselt klassiruumis esinevale probleemsele käitumisele. Kehalise kasvatuses valdkonnas eristusid 6 probleemse käitumise valdkonda: agressiivsus, madal kehaline aktiivsus tunnis, juhiste mitte järgimine, ohtlik käitumine, teiste häirimine ja nõrk enesekontroll (Kulinna jt, 2003). Samast uuringust ilmnas ka, et õpetajad ja õpilased hindavad kehalise kasvatuses tunnis esinevat probleemset käitumist erinevalt.

Lisaks probleemse käitumise tüüpidele on uuritud ka põhjuseid sellise käitumise taga (Belka, 1991; Cothran, Ennis, 1998) ja on leitud, et õpilaste probleemne käitumine on otseselt seotud kooli asukohaga, õpilaste etnilise päritoluga ja nende emotsionaalsuse ja käitumise kontrolli häiretega. Supaporn jt (2003) leidsid, et enamuse õpilaste probleemset käitumist oli seotud klassis olevate reeglitega, tavadega ja õpetaja ootustega. Uuringud näitavad ka, et ootuspäraselt kalduvad poisid rohkem ja tihedamini halvale käitumisele kui tüdrukud (Underwood, 1988; Bank, 1987). Samad autorid väidavad ka, et sagedamini toimuvad korrarikkumised pealelõunasel ajal, kui nii õpetaja kui ka õpilased hakkavad väsimaga kontrolli enam nii palju emotsioone.

Seega käitumisprobleemidega tegelemisel on oluline, et kogu kooli kollektiiv soodustaks positiivseid ja hoolivaid suhteid õpetajate ja õpilaste vahel ning aitama õpetajaid õpilaste käitumisprobleemide ja arenguküsimuste korral.

## ***1.2 Distipliin klassis***

Eesti keele sõnaraamatu (1999) leheküljel 108 on öeldud, et distipliin tähendab kindlaksmääratud korda ja korrale allumist ning sellel sõnal on enamasti negatiivne tähendus. Eestis kasutatakse distipliini ka *režiimi* tähenduses: reeglid millegi (õppekava, lahingukava jms) teostamiseks, elluviimiseks pedagoogikas, sõjanduses, õiguskorras (avalikus ja eraõiguslikus).

Distsipliin tähendab ka korda (*inglise keeles Order*) - vajalikud tingimused erinevateks tegevusteks, näiteks õppimiseks, töötamiseks, koostööks jne. Korralagedus (distsipliini puudumine) on seisund enne vajalikes tingimustes kokkuleppimist või korra rikkumise puhul, mille tõttu ei ole vajalikke tingimusi. Kord rajaneb kokkuleppel ja tagab stabiilsuse, kindlustunde, mis võimaldabki otsida ja luua midagi uut. Segadus seda ei võimalda. Korra aluseks võib olla ka enesedistsipliin, kuid ka sel juhul on vaja läbi rääkida, et kõigil asjaosalistel oleks ühesugune ettekujutus vajalikust korrast, et ei tekiks mööda tegutsemist ja liigset enesepiiramist (<http://haridusterminoloogia.wikispaces.com>). Distsipliini kehtestamine on sund (reguleerides nii palju kui vaja ja nii vähe kui võimalik). Distsiplineerimatus on sel juhul kehtestatud reeglitele mitteallumine.

Koolisüsteemis mõistetakse Lindgren & Suter (1994) järgi distsipliini all üldiselt õpilase võimet kontrollida ja suunata oma käitumist. Krull (2000) väidab, et koolidistsipliiniga seonduvaid probleeme on võimalik käsitleda erineval viisil. Kõige lihtsustatuma arusaama järgi vaadeldakse seda laias tähenduses kui õppe- ja kasvatustööks soodsate tingimuste loomist. Koolis ei saa distsipliini kehtestada. See kujuneb õpilasel igapäevase praktika ja harjumuste põhjal välja pika aja jooksul.

Gordon (2003) ütleb, et distsipliin võib olla positiivne või negatiivne. Need on käitumisreeglid, teatud kokkulepped ja piirid, mida ei ületata. Distsipliin ei pea seostuma ainult range korra või millegi negatiivsega vaid võib olla ka positiivne mõiste.

### ***1.3 Õpetaja võimalused probleemse käitumisega toimetulemiseks***

Kellelgi ei ole kerge igapäevaselt viibida keskkonnas, kus on pidevalt konfliktid ja põrkumised. Kindla käitumiskorra kehtestamine klassis pole eesmärk omaette, vaid see teenib õppimiseks soodsa, kuid õpilaste arengule minimaalseid piiranguid seadva õpikeskkonna loomise eesmärki (Brophy, 1988).

Iga õpetaja võib saavutada kompetentsuse, et luua tingimused, mis aitavad kaasa hea klassidistsipliini tajumisele. Kindsvatter ja Levine (1980) ütlevad, et selline kompetentsus on olemas õpetajate juhtimiskeskustest, mis väljendub nende võimes rakendada psühholoogilisi printsiipe rühmaprotsessidele ja luua vastastikuse austamise õhkkond.

Õpetajad koostöös õpilastega, peaksid tagama positiivse õppimiskeskonna, kus on järjepidev ja kindel distsipliin ning vastastikku mõistlikud ootused.

Brophy (1988) ütleb, et kindla käitumiskorra kehtestamine klassis pole eesmärk omaette, vaid see teenib õppimiseks soodsa, kuid õpilaste arengule minimaalseid piiranguid seadva õpikeskkonna loomise eesmärki. Lindgren ja Suter (1994) omakorda rõhutavad, et ideaalsel korral peaks töö klassis olema piisavalt struktureeritud. Ainult siis tunnevad lapsed end psühholoogiliselt mugavalt ja turvalisena ning suudavad kontsentreeruda tööle sellisel määral, mis on vajalik nende arenguks. Õpetaja poolt klassis tekitatud struktuure on vajalik hoida organisatoorsete meetmetega st reeglite, protseduuride, tunniplaanide, kasvatusesmärkide ja õpetajate ootustega. Kõik eelloetletu toimib distsipliini kaudu. Kui õpilased pole võimelised kindlustama enesedistsipliini, ei saa kasvatusprogramm toimuda ja siis öeldakse: *sellel klassil, õpilasel või koolil on distsipliiniprobleemid*. Seega on õpetaja üheks eesmärgiks õpilaste enesedistsipliini kujundamine, mis peaks tegelikult alguse saama juba lasteaias.

Edukas õpetaja seab laste käitumisele ranged, kuid paindlikud piirangud; läheneb õpilasele alati positiivsete ootustega ja põhjendab oma nõudeid (Krull, 2000). Lindgren ja Suter (1994) lisavad, et õpetaja peab tunnustama õpilaste sotsiaalseid vajadusi ja kasutama ära kaaslaste rühma normid, aitamaks arendada lastes enesekontrolli ja küpsemaid käitumismalle. Distsipliin sõltub suuresti ka õpetaja isikuomadustest ja teadlikusest. Enamik distsipliiniprobleeme on välditavad hea ettevalmistusega tööks klassiga, seejuures tuleb silmas pidada, et distsipliin ei tohi saada tähtsamaks õppimisest (Weinstein, Mignano, 1993).

#### ***1.4 Probleemse käitumise põhjused***

Probleemse käitumise põhjuseid on palju. Iga õpilane on erinev ja nad omavad erinevat tausta. Erinevus avaldub emotsionaalsest, sotsiaalsest (perekond, sõbrad), füüsilisest ja bioloogilisest seisukohast (Lavay jt, 1997). Halb käitumine võib olla tingitud ka kodusest segasest olukorrast, eakaaslaste survest, õpilaste psühholoogilisest ja emotsionaalsest ebastabiilsusest, huvipuudusest õppeainesse, madalast enesehinnangust, igavast tunnist, halbadest sotsiaalsetest tingimustest, individuaalsetest omadustest, eelkõige agressiivsusest ja üliaktiivsusest, üldisest ebakõlast kooliga (Cohen jt, 1982).

Distsipliiniprobleemide põhjused on väga keerulised. Kindsvatter ja Levine (1980) ütlevad, et õpetajate kompetentsus distsipliiniprobleemide lahendamisel oleneb nende võimest rakendada psühholoogilisi printsiipe rühmaprotsessidele ja luua vastastikuse austamise õhkkond. Autokraatlikud õpetajad võivad küll saavutada allumise hirmutamise, kuid sellistes tingimustes ei saa õpilased omandada enesekontrolli oskust (Lindgren & Suter; 1994).

Psühholoogiliste teguritena võib lapsi mõjutada usk oma võimetusse, valmisolek muutuda kehaliselt aktiivsemaks. Kehaline tegevus mõjutab laste psüühilist seisundit, suurendab vaimset heaolu. Lapsed on energilisemad, tervemad ja ei kannata depressiivsete meeleolude all. Kehalise kasvatuse tunnis peab last julgustama, teda ei tohi alla suruda. Kui laps ei ole enda kehalistes võimetes kindel, võib see pärssida tema osalemist tundides ning tihti satub ta kaasõpilaste pilgete alla. Tähtis on, et õpilasel oleks motiiv tunnis osalemiseks (Praake, Hein, 1999).

Füüsilisest keskkonnast tingitud teguritena võivad last mõjutada vaba aja olemasolu, meeldivate võimaluste ja tingimuste olemasolu kehaliseks tegevuseks, televiisori vaatamise ja arvutiga tegelemise harjumus (Pungits jt, 1999). Suur probleem on mõningate spordibaaside ja kooli kehalise kasvatuse materiaalselt ebapiisav olukord. Suur hulk õpilasi ei soovi viletsates ja esteetiliselt ebameeldivates tingimustes tunnis osaleda.

### ***1.5 Probleemne käitumine kehalise kasvatuse tunnis***

Kooli kehalise kasvatuse tunnis, arvestades ainespetsiifikat, on distsiplineeritud käitumine eriti oluline. Lavay jt (1997) on mitteaktsepteeritava käitumise kehalise kasvatuse tunnis jaganud:

1. Välised korrarikkumised: tundi hiline mine, õpetaja seletuse ajal jutustamine või selle mittekuulamine, närimiskummi mälumine, riietuse puudumine, töös mitteosalemine.
2. Keskmised korrarikkumised: ropendamine, häbematus, sõnakuulmatus, suuline ja kehaline agressiivne käitumine.
3. Tõsised korrarikkumised: vägivallatsemise, kaklemise, kaasõpilaste viskamise esemetega, varastamine.



McCormack (1997) uuris Austraalia koolides 12 erineva tunni tõhusa läbiviimise takistajate tihedust / sagedust, jättes kõrvale käitumishäirete intensiivsuse. Käitumishäirete esinemise intensiivsust uurisid Goyette jt (2000) Kanada kolmes kooliastmes tulemusega:

- primaarsed käitumishäired: nt hiline mine, tunnis rääkimine jmt moodustab 23% käitumishäiretest;
- sekundaarsed käitumishäired: vaidlemine, häbematus, sõnakuulmatus jmt moodustab 42% käitumishäiretest;
- kolmanda taseme käitumishäired: agressiivsus, kritiseerimine, koolimaterjalide hävitamine jmt protsent oli 35.

Enamus õpetajaid ja treenereid nimetavad kasulike strateegiatena tunnis korra saavutamiseks ja hoidmiseks, õpilaste hea käitumise tunnustamist ja halva käitumise karistamist (Doyle, 1986; Graham, 1992; Siedentop, 1991). Paljud kehalise kasvatusõpetajad seostavad väärkäitumist vaid õpilasekeskselt, näiteks tüdimus, huvi puudumine, individuaalsed iseärasused (Underwood, 1988). Sageli võib aga korrarikkumise põhjuseks olla õpilase loomulik soov uurida lubatu ja lubamatu piire, mis on samas vajalik lapse loomulikuks arenguks (Krull, 2000).

### ***1.6 Võimalused probleemse käitumisega toimetulemiseks ja distsipliini tagamiseks***

Igal õpetajal on võimalus probleemset käitumist ennetada. Selleks tuleb kindlustada meeldiv ja toetav õpikeskkond, läheneda õpilastele alati positiivselt, ette planeerida hoolikalt oma tunni tegevused, sealjuures arvestades ka õpilaste huvisid ja kooli võimalusi, kehtestada kindlad käitumisreeglid ja nõuda nende täitmist. Samas, kui probleemne käitumine on aset leidnud, on õpetaja kohustus sellele koheselt ja teadlikult reageerida, et vältida probleemi levikut (Järvinen, 1992). On hulgaliselt igapäevaseid tõendeid, et noored käituvad sobivalt, kui nad tabavad ära, millist käitumist nõuab konkreetne situatsioon. Seetõttu ei ole vaja neile õpetada, kuidas käituda, selle asemel peavad nad jõudma veendumusele, et käitumine vastavalt õpetajate ja kooli ootustele on tõepoolsest nende endi huvides (Lindgren, Suter, 1994).

Weinstein ja Mignano (1993) viis printsiipi distsipliiniprobleemide lahendamiseks klassis:

1. Enamik distsipliiniprobleeme on vältitavad, kui õpetajad oskavad rakendada sobivaid meetodeid, mis hoiavad ära probleemid klassis.
2. Õpilaste jaoks on oluline, et õpetajad saaksid aru distsipliini mõistest ja sellest, kuidas tuleb korraldada tööd klassis.
3. Kord on klassis vajalik, kuid see ei tohi saada õppimisest tähtsamaks.
4. Õpilaste ja õpetajate ootused käitumisele klassis varieeruvad aineti ja klassiti. Õpetajatel tuleb hoolt kanda, et õpilased mõistaksid tema erinevaid ootusi töökorraldusele ja iseloomule muutuvates oludes.
5. Töö korraldamine ja distsipliini kujundamine klassis eeldab paljude pedagoogiliste otsuste langetamist.

Õpetaja peaks eelkõige oskama arvestada, et kõik lapsed on erinevad, nende võimed on erinevad, nende pingetaluvus on erinev.

Tuleb teadvustada:

- distsipliin on eelkõige õpilaste huvides;
- kaasata õpilased distsipliinireeglite sõnastamisele ja täitmise jälgimisele;
- kehtestada ühtsed nõuded ja nendest täpne kinnipidamine;
- lihtsad märguanded, kui reegleid rikutakse;
- võimetele vastavad ülesanded;
- sobiv tunni tempo;
- õpilaste kaasatöötamise (*kohaloleku*) jälgimine;
- klassi jälgimine, mis toimub, et koheselt vajadusel sekkuda;
- teemale suunamine jms.

Korralekutsumiseks ei ole soovitatav kasutada teisi õpilasi häirivaid meetodeid (korrale kutsumine üle klassi vms). Loko (2002) arvates on üks tegur, mis spordis ja kehalise kasvatuses valdkonnas eriti tähtsal kohal tundub olevat, treeneri/õpetaja käitumine. Demokraatliku käitumisega õpetaja kaasab õpilasi otsuste tegemisse treeningprotsessis. Autokraatliku käitumisega õpetaja rõhutab oma võimu treeningu korraldamises ja juhtimises ning üldjuhul hoiab õpilastest eemale. Õpetaja poolne sotsiaalne toetus on siis, kui ta püüab soodustada heade suhete tekkimist õpilaste vahel treeningtunnis ning julgustab õpilasi nii iseendid kui õpetajat usaldama. Positiivne tagasiside on sel juhul, kui

õpetaja kiidab õpilasi treeningprotsessis. Õpetaja peab treeningtunnis arvestama ka situatsiooniliste faktoritega nagu näiteks aja kasutamine, õpilaste erinevate kehaliste võimete arvestamine jne.

## **2 UURIMUSTÖÖ EESMÄRK JA ÜLESANDED**

Käesoleva uurimustöö eesmärgiks on selgitada õpilaste hinnangud kooli kehalise kasvatuses tundides esinevale probleemsele käitumisele.

Tulenevalt läbitöötatud kirjandusest ja selle analüüsist püstitati töös alljärgnevad hüpoteesid:

1. Poiste hinnangutel esineb kehalises kasvatuses rohkem probleemset käitumist kui tüdrukute hinnangutel.
2. Gümnaasiumi õpilaste hinnangutel esineb kehalises kasvatuses rohkem probleemset käitumist kui põhikooli astme õpilaste hinnangutel.

Lähtudes eesmärgist püstitati uurimustöö ülesanded:

1. Hinnata probleemse käitumise küsimustiku psühhomeetrilised parameetrid.
2. Selgitada probleemse käitumise alaskaalade omavahelised seosed.
3. Selgitada õpilaste hinnangud kehalises kasvatuses esinevale probleemsele käitumisele sugude ja kooliastmete lõikes.
4. Selgitada õpilaste hinnangud kehalise kasvatuses tunni teguritele ja mitteosalemise põhjustele.

### 3 METOODIKA

Uuringu põhimeetodiks oli ankeetküsitlus (lisa nr 1) ja kasutati versiooni Krech, Kulinna, Cothran (2010) küsimustikust (PECI – *Physical Education Classroom Instrument*).

Algne küsimustik koosnes 59 käitumishäirest (Kulinna jt, 2003), mis võivad esineda kehalise kasvatuses tunnis ja segada tunni tõhusat läbiviimist. Küsimustiku lühendatud versioon koosneb 20 kriteeriumist, mis on jagatud 5 alaskaalasse. Lühendatud versioon originaalküsimustikust (Kulinna jt, 2003) loodi selleks, et küsimustiku täitmine ei võtaks liiga palju aega ja oleks uuringu läbiviija või õpetaja jaoks kompaktsem. Samas ka lühendatud küsimustiku eesmärgiks jäi määratleda ja kirjeldada õpilaste probleemset käitumist kehalise kasvatuses tunnis. Lühendatud küsimustikku saavad kõige edukamalt kasutada õpilased ise, hindamaks kaasõpilaste käitumishäireid klassis.

Käesoleva uurimustöö raames viidi küsitlus läbi 2011/2012 õppeaasta III veerandil ainetunni raames. Uurimus hõlmas kahe üldhariduskooli 5. – 12. klassi õpilasi.

Lühendatud probleemse käitumise küsimustiku versioonis oli ankeedi väidete blokk jagatud viieks alaskaalaks, kusjuures iga alaskaala sisaldas 4 väidet:

- agressiivsus – kehalise kasvatuses tundides esineb: *teiste ähvardamine, pahatahtlikud kommentaarid, tagarääkimine ja pahatahtlikud kommentaarid kaasõpilaste kohta;*
- madala aktiivsusega osalemine - kehalise kasvatuses tundides esineb *virisemist ja vingumist, laisklemist, tähelepanu otsimist ning meelega aeglaselt tegutsemist (venitamist);*
- juhiste mittejärgimine - kehalise kasvatuses tunnis esineb *õpetajatele vahele segamist, ohtlikku tegutsemist, ei pöörata tähelepanu õpetaja tegevusele ning ei järgita õpetaja antud juhiseid;*
- ohtlik käitumine - kehalise kasvatuses tundi iseloomustab *tujutsemine tunnis, tegevuse katkestamine ja sellest lahkumine, valetamine ja tunnist välja hiilimine;*

- häiriv käitumine - *kehalise kasvatuses tunnis esineb õpetajatele vasturääkimist, teiste õpilaste üle naermist, õpetajaga vaidlemist ning teiste õpilaste kiusamist ning hirmu all hoidmist.*

Õpilastel oli vaja hinnata Likerti skaalas väiteid, mis määrab ära vastajate nõustumise astme teatud väidetega, mis on seotud nende käitumisega kehalise kasvatuses tunnis. Kasutatud on 5 palli skaalat, kus 1 - mitte kunagi, 2 - harva, 3 - mõnikord, 4 – sageli ja 5 -alati.

Lähtuvalt originaalküsimustikust küsiti õpilastelt ka nende hinnanguid kehalises kasvatuses kaasa tegemise aktiivsuse ja selle põhjuste kohta. Samuti sooviti saada hinnanguid õpilaste riiete vahetamise harjumuste ja õpikeskkonna kohta (lisa 1).

### ***3.1 Andmete statistiline töötlus***

Saadud andmed on töödeldud SPSS 13.0 statistikaprogrammi abil. Iga alaskaala kohta arvutati välja keskmine skoor ning reliaablus. Valdkondade küsimuste reliaablust hinnati *Cronbach'i* alusel, kusjuures lähtuti järgmistest hindekskaaladest: = 0,7 tüüpilise seose reliaabluse aktsepteeritavat taset, kusjuures vahemikku 0,9 – 1 loetakse suurepäraseks, 0,8 – 0,9 heaks, 0,7 – 0,8 aktsepteeritavaks, 0,6 – 0,7 küsitavaks, 0,5 – 0,6 nõrgaks ja alla 0,5 mitteaktsepteeritavaks tasemeks (Kline, 2005).

Küsimuste alaskaaladesse jaotumist hinnati programmis LISREL 8.51 seletava ja kinnitava faktoranalüüsiga. Faktorkoormuste hindamisel arvestati 0,4 aktsepteeritavaks tasemeks ja et kinnitava faktoranalüüsi psühhomeetrilised parameetrid (NFI; CFI) oleksid üle 0,90.

Küsimustiku alaskaalade omavaheliste seoste leidmiseks kasutati korrelatsioonianalüüsi (Pearson) ja gruppide vahelisi erinevusi hinnati sõltumatu t – testiga, kusjuures olulisuse nivooks võeti  $p = 0,05$ .

## 4 UURINGU TULEMUSED

### 4.1 Valimi kirjeldus

Käesoleva töö raames osales uuringus 212 õpilast (poisid = 111 ja tüdrukud = 101) kahest erinevast üldhariduskoolist. Uuringus osalenud õpilaste üldandmed on toodud tabelis 1.

Tabel 1. *Uuringus osalenud õpilaste üldandmed*

	N	%	M	± SD	min	max
Vanus	212		15	± 2,22	11	21
Klass: 5. – 9.	140	66	13,76	± 0,49	11	17
10. – 12.	72	34	17,39	± 1,13	16	21

Märkused: n-vastanute arv, %-osakaal, M-aritmeetiline keskmine, SD-standardhälve, min-madalaim hinnang, max- kõrgeim hinnang

### 4.2 Probleemse käitumise küsimustiku psühhomeetrilised parameetrid

Alaskaalade keskmised skoorid ja reliaablused on toodud tabelis 2.

Tabel 2. *Alaskaalade aritmeetilised keskmised ja reliaablused*

	n	M	Cronbach's Alpha
Agressiivsus	4	1,549	0,609
Madala aktiivsusega osalemine	4	2,364	0,765
Juhiste mittejärgimine	4	2,016	0,642
Ohtlik käitumine	4	1,862	0,727
Häiriv käitumine	4	1,929	0,657

Märkused: n-väidete arv, M-aritmeetiline keskmine, Cronbach's Alpha-reliaablus

Probleemse käitumise küsimustiku seletava faktoranalüüsi tulemused on esitatud tabelis 3.

Tabel 3. *Probleemse käitumise alaskaalade seletava faktoranalüüsi tulemused*

	Küsimus	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
Agresiivsus	15	1.785				
	16	.754				
	18	.470			.780	
	20	.365	.653			
Madala aktiivsusega kaasa tegemine	10		.977			
	12		.624			
	14		.418			
	19		.693			
Juhiste mittejärgimine	3		.487	.083		
	4	.511		.317		
	5			.496		
	6			.618		
Ohtlik käitumine	7		.521			
	9		.279			
	13		.650			
	17		.437			
Häiriv käitumine	1	.647				.452
	2	.579				.585
	8					.541
	11					1.332

Küsimustiku seletav faktoranalüüs näitas, et käesoleva uurimustöö raames ei jaotunud alaskaalad selgelt 5 erinevasse faktorisse nagu originaalküsimustikul. Viie alaskaalaga viidi läbi ka kinnitav faktoranalüüs, mis näitas küll küsimuste tugevat faktorkoormust (kõik küsimused olid suurema faktorkoormusega kui 0.50) sellise jaotuvuse puhul, kuid mudeli sobivuse indeksid jäid vahemikku 0.77 (NNFI) kuni 0.83 (CFI).  $\chi^2$  ja vabadusastmete arvu suhe oli 581/140. Faktoranalüüside tulemusi hinnates leiti, et peamine probleem tulenes sellest, et mõned küsimused jaotusid mitmesse skaalasse. Edasine analüüs otsustati läbi viia siiski viie skaalalisena lähtudes faktorite aktsepteeritavast sisemisest reliaablusest.



### **4.3 Probleemse käitumise alaskaalade seosed ja võrdlused grupiti**

#### **4.3.1 Alaskaalade omavahelised seosed**

Agressiivsuse, madala aktiivsusega osalemise, juhiste mitte järgimise, ohtliku käitumise ja häiriva käitumise alaskaalade korrelatiivse sõltuvuse tugevuse hindamiseks kasutati Pearsoni korrelatsioonikordajat, mis on toodud välja tabelis 4.

Tabel 4. *Probleemse käitumise küsimustiku (PECI) alaskaalade omavahelised seosed*

	<b>Agressiivsus</b>	<b>Madala aktiivsusega osalemine</b>	<b>Juhiste mitte-järgimine</b>	<b>Ebasobiv käitumine</b>	<b>Häiriv käitumine</b>
Agressiivsus					
Madala aktiivsusega osalemine	0,520**				
Juhiste mitte-järgimine	0,531**	0,570**			
Ohtlik käitumine	0,476**	0,738**	0,554**		
Häiriv käitumine	0,652**	0,507**	0,622**	0,497**	

Probleemse käitumise alaskaalasid võrreldi sooti, klassiti ning kooliti, et selgitada statistiliselt olulisi erinevusi hinnangutes probleemsele käitumisele kehalise kasvatuses tunnis.

Tüdrukute ja poiste hinnangud probleemsele käitumisele kehalise kasvatuses tunnis on toodud tabelis 5.

Tabel 5. *Tüdrukute ja poiste probleemsete käitumiste hinnangute vaheline võrdlus*

Jrk nr	Alaskaala	Poisid X±SD (n = 111)	Tüdrukud X±SD (n = 101)	Statistiliselt oluline erinevus
1	Agressiivsus	1,51±0,55	1,6±0,54	-
2	Madala aktiivsusega osalemine	2,07±0,76	2,67±0,83	p<0,01
3	Juhiste mittejärgimine	1,93±0,57	2,15±0,67	p<0,05
4	Ohtlik käitumine	1,74±0,59	2,01±0,74	p<0,05
5	Häiriv käitumine	1,89±0,69	1,98±0,65	-

Võrreldi ka põhikooli ja gümnaasiumi poeg- ja tütarlaste hinnanguid kehalise kasvatuses tunnis esinevale probleemsele käitumisele, kusjuures:

- poiste puhul statistiliselt olulisi erinevusi ei esinenud;
- samas gümnaasiumi astme tüdrukud näitasid statistiliselt oluliselt kõrgemaid hinnanguid ohtlikule käitumisele kehalise kasvatuses tundides (põhikooli tüdrukud  $M = 1,89 \pm 0,62$ ; gümnaasiumi tüdrukud  $M = 2,20 \pm 0,88$ ).

Kooliastmeti jagati õpilased kahte rühma, need kes õpivad põhikoolis (5. – 9. klass) ja need, kes õpivad gümnaasiumis (10. – 12. klass) ning võrreldi õpilaste hinnanguid probleemsele käitumisele kehalise kasvatuses tunnis. Tulemused on esitatud tabelis 6.

Tabel 6. *Õpilaste keskmiste hinnangute võrdlus kooliastmeti*

Jrk nr	Alaskaala	Gümnaasium X±SD (n = 72)	Põhikool X±SD (n = 140)	Statistiliselt oluline erinevus
1	Agressiivsus	1,47±0,57	1,6±0,53	-
2	Madala aktiivsusega osalemine	2,48±0,89	2,3±0,82	-
3	Juhiste mittejärgimine	2,07±0,65	2,03±0,62	-
4	Ohtlik käitumine	2,01±0,79	1,79±0,60	p<0,05
5	Häiriv käitumine	1,88±0,59	1,96±0,71	-

Madala aktiivsusega osavõttu kehalise kasvatuses tunnist toimub siiski pigem harva. Huvitava asjaoluna võib välja tuua, et vastanud gümnaasiumiastme õpilaste hulgas neid polnudki, kes tunnis kaasa ei tee. Enamasti on õpilastel kehalise kasvatuses tunniks sobivad riided olemas. Gümnaasiumiõpilastest ei vastanud keegi, et neil ei ole mitte kunagi või harva sobivaid riideid kehalise kasvatuses tunniks.

Avatud küsimusena oli õpilastel võimalik vastata, et kui neil ei ole kehalise kasvatuses tunniks riideid, siis mis on selle põhjuseks. Õpilased tõid välja, et neil puudub informatsioon, kas tund toimub sees või väljas ning sellepärast võetakse mõnikord sobimatud riided kaasa. Samuti toodi põhjuseks, et tihti unustatakse riided kogemata koju või on lihtsalt viitsimatus tundi mitte minna ning riide mahaajamine on hea põhjus viilimiseks. Juhtub ka, et riided on mustad või pesus ning seetõttu jäetakse kehalise kasvatuses tund vahele.

Tabel 7. *Kehalise kasvatuses tunnis mitteosalemise põhjused*

Jrk nr	Väited	Poisid X±SD (n = 111)	Tüdrukud X±SD (n = 101)	Statistiliselt oluline erinevus
1	Tund on igav	2,05±0,88	2,86±1,14	p<0,05
2	Õpilastele ei meeldi õpetaja	1,83±0,95	2,94±1,28	p<0,05
3	Õpilased üritavad igal moel tähelepanu püüda	2,37±1,11	2,40±1,16	-
4	Õpilased on lihtsalt <i>pahad lapsed</i>	2,2±1,07	2,17±1,25	-
5	Õpilased ei usu, et tulevad ülesandega toime ja seetõttu loobuvad proovimast	2,88±1,29	3,37±1,35	p<0,05

Vastajad said avatud küsimuse näol veel tuua põhjuseid, miks sporditundi ei taheta minna ning need moodustasid laiemad grupid. Esimese grupi moodustasid õpilaste viitsimatusega seotud põhjused: ei taheta riideid kaasas kanda ning kehaline aktiivsus tekitab viitsimatust ning jõuetust. Teise suure blokina võib välja tuua need põhjused, mis sisaldasid hirmus, et tehakse ennast tunnis narriks ning õpetaja võtab tunni tempo kiiremate ja võimekamate järgi ning osad tunnevad ennast mahaajajatena. Samuti kartus ennast vigastada või häbi oma kehakaalu pärast.

Tabel 8. *Õpilaste hinnangud käitumisele kehalise kasvatuses tunnis ja õpetajale õpikeskkonna loojana*

Jrk nr	Väited	Poisid X±SD (n = 111)	Tüdrukud X±SD (n = 101)	Statistiliselt oluline erinevus
1	Tavaliselt vahetan ma kehalise kasvatuses tunniks riideid	4,72±0,81	4,76±0,70	-
2	Mul on igaks kehalise kasvatuses tunniks sobivad riided	4,72±0,70	4,72±0,67	-
3	Poisid põhjustavad tunnis rohkem probleeme kui tüdrukud	2,77±1,12	2,58±1,05	-
4	Tüdrukud põhjustavad tunnis rohkem probleeme kui poisid	2,9±1,1	3,04±1,22	-
5	Poisid ja tüdrukud võrdselt	2,76±1,17	2,89±1,04	-
6	Arvan, et minu õpetaja on tunni meeldiva õpikeskkonna looja	3,33±0,77	2,34±1,23	p<0,05

Statistiline oluline erinevus esines tüdrukute ja poiste vahel väite: *arvan, et minu õpetaja on tunni meeldiva õpikeskkonna looja* puhul. Poiste hinnangud olid kõrgemad ning varieeruvus väiksem kui tütarlastel. Järelikult tüdrukud arvavad, et õpetaja on pigem harva tunnis meeldiva õpikeskkonna looja ning poiste puhul juhtub kirjeldatud situatsiooni mõnikord. Õpilaste hinnangutes kehalise kasvatuses tunnis kaasa tegemise aktiivsusele poiste ja tüdrukute vahel statistiliselt olulisi erinevusi ei esinenud.

## 5 TULEMUSTE ARUTELU

Käesoleva uurimustöö eesmärgiks oli selgitada õpilaste hinnangud kooli kehalise kasvatuses tundides esinevale probleemsele käitumisele.

Püstitati kaks hüpoteesi:

1. Poiste hinnangutel esineb kehalises kasvatuses rohkem probleemset käitumist kui tüdrukute hinnangutel.
2. Gümnaasiumi õpilaste hinnangutel esineb kehalises kasvatuses rohkem probleemset käitumist kui põhikooli astme õpilaste hinnangutel.

Esimene hüpotees ei leidnud kinnitust. Käesoleva uurimustöö tulemused näitasid, et tüdrukute hinnangul esineb nendel kehalises kasvatuses statistiliselt oluliselt rohkem madala aktiivsusega käitumist, juhiste mitte täitmist ja ohtlikku käitumist.

Teine hüpotees leidis osaliselt kinnitust, kuna gümnaasiumi astme õpilased hindasid, et nendel esineb kehalises kasvatuses oluliselt rohkem ohtlikku käitumist kui põhikooli õpilastel. Samas teistes hinnatud valdkondades põhikooli ja gümnaasiumi õpilastel statistiliselt olulisi erinevusi ei esinenud.

Küsimustiku alaskaalade reliaabluse hindamisel selgus, et kahe alaskaala (madala aktiivsusega osalemine = 0,765 ja ohtlik käitumine = 0,727) reliaablused olid aktsepteeritavad ja kolme alaskaala reliaablused küsitavad (agressiivsus = 0,609; juhiste mittejärgimine = 0,642; häiriv käitumine = 0,657).

Uurimustöö raames viidi läbi nii seletav kui ka kinnitav faktoranalüüs. Seletava faktoranalüüsi tulemused näitasid, et kõige paremini jaotusid ühte faktorisse madala aktiivsusega kaasa tegemise küsimused. Ka agressiivsuse, juhiste mittejärgimise ja häiriva käitumise skaala küsimused jaotusid ühte faktorisse, kuid nendes kõigis oli kaks küsimust, mis näitasid kõrgeid faktorkoormusi ka teistes skaalades. Seletava faktoranalüüsi tulemused ei näidanud ohtliku käitumise skaala omaette faktorit, samas kinnitav faktoranalüüs näitas selle skaala küsimustele eraldi faktorina tugevaid faktorkoormusi. Kindlasti vajab probleemse käitumise hindamise küsimustik eesti keeles veel sõnastuse

parandamist ja kontrollimist ning edaspidiste tulemuste järgi tuleb hinnata, kas oleks otstarbekas skaalasid vähendada.

Käesolevas uurimustöös lähtuti sisemise reliaabluse näitajatest ja tugevatest faktorkoormustest viie alaskaalaga kinnitava faktoranalüüsi puhul ning gruppide vaheline võrdlus viidi läbi viie skaalalise küsimustikuga. Sellise otsuse tegemisel lähtuti veel originaalküsimustiku väljatöötamisest (Krech jt, 2010), kuna varasemate uuringute käigus (Borg 1998; Kulinna jt, 2003) on selgunud, et need probleemid, mis on toodud viie alaskaala küsimustiku juures arvestavad kehalises kasvatuses esinevate probleemide tõsidust, sagedust ja ulatust.

Alaskaalade omavaheliste seoste tulemustest selgus (tabel 4), et kõikide alaskaalade vahelised korrelatsioonid on usaldusnivool  $p = 0,01$  statistiliselt olulised. Samuti ilmneb, et kõik korrelatsioonikordajad on positiivsed, see tähendab, et seosed on samasuunalised - ühe skaala väärtuse suurenemisel tõuseb ka teise skaala väärtus. Seega ühe ebasobiva käitumise avaldumisel esineb kehalise tunnis ka teisi tundi sobimatuid käitumismustreid.

Kõige tugevam seos on ebasobiva käitumise ning madala aktiivsusega osalemise alaskaala vahel. Põhjuseks võib tuua asjaolu, et need skaalad on üsna sarnased väidete poolest, mis sinna kuuluvad. Kui kehalise kasvatus tunnis madala aktiivsusega osalemise alla kuulub näiteks väide, et tundi iseloomustab *virisemine ja vingumine*, siis ebasobiva käitumise alla kuulub väide *tujutsemine tunnis*. Mõlemad väited on oma sisu poolest küllaltki analoogsed. Korrelatsiooni kordaja  $r = 0,738$  ütleb, et ebasobiva käitumise kasvamisega kehalise kasvatus tunnis, kasvab ka madala aktiivsusega osavõtt, mis tundub küllaltki loogiline, kui sporditunnis tegevust pidevalt katkestatakse, siis tund ei saa oma tavapärasest rütmis jätkuda ning soodustab tunni tegevusest kõrvale viilimist ning laisklemist.

Kõige nõrgem seos, kuid siiski statistiliselt oluline, on seos alaskaalade *agressiivsus* ja *ohtlik käitumine* vahel ( $r = 0,476$ ). Sellest tulenevalt, kui kehalise kasvatus tundides esineb pidevalt ähvardamist, pahatahtlike kommentaare õpilaste ja õpetajate kohta ning tagarääkimist, siis küllaltki tõenäoliselt kuuluvad sinna juurde ka valetamine, tunnist välja hiilimine, tegevuse katkestamine ning lahkumine tunnist.

Sugudevaheliste hinnangute võrdluses probleemsele käitumisele kehalise kasvatus tunnis selgus, et tüdrukud hindavad, et neil esineb statistiliselt oluliselt rohkem kehalise kasvatus tunnis madala aktiivsusega osalemist, juhiste mittejärgimist ja ohtlikku käitumist.

Eelneva uuringu tulemused (Infantino, Little, 2005) on näidanud, et tüdrukud hindavad oma kaaslaste ebasobivat käitumist rohkem väsitavamaks (tüütavamaks) kui poisid. Rahvusvahelised psühholoogilised uuringud kehalise kasvatuses tunni kontekstis on näidanud, et poisid on kehalise kasvatuses tunnis rohkem motiveeritud kui tütarlapsed (Ntoumanis, 2002, 2005; Pihu 2009). Õpetajate hulgas läbi viidud uuringu tulemused (Kulinna jt, 2006) tõid välja, et mees- ja naisõpetajate hinnangud õpilaste probleemsele käitumisele kehalises kasvatuses erinevad oluliselt. Naisõpetajad leidsid, et nemad puutuvad pigem kokku kergete käitumisprobleemidega, kuid meesõpetajad leidsid, et neil tuleb tegeleda pigem keskmiste ja tõsiste käitumisprobleemidega. Samas otsesed vaatlusel põhinevad uuringu tulemused on näidanud, et poisid on rohkem seotud probleemse käitumise olukordadega kui tüdrukud (Hardy jt, 1994).

Võrreldes põhikooli ja gümnaasiumi poiste ja tüdrukute hinnanguid probleemsele käitumisele selgus, et gümnaasiumiastme tüdrukud näitasid statistiliselt olulisemalt kõrgemaid hinnanguid ohtlikule käitumisele. Little (2005) on oma uuringu tulemustele toetudes leidnud, et gümnaasiumi õpilased on rohkem passiivsemad, tõrksamad, ükskõiksemad ja kinnisemad kui algkooli ja keskastme õpilased. Antud olukorda võib põhjendada asjaoluga, et gümnaasiumiastme õpilased on iseseisvamad ja oma tegevusest teadlikumad ning erinevatel põhjustel võib-olla tekkinud trots kehalise kasvatuses tunni vastu ning toimub teadlik ignoreerimine tunni tegevuse vastu. Yoncalik (2010) on leidnud, tuginedes õpetajate hinnangutele, et gümnaasiumi õpilased on passiivsemad, tõrksamad ja ükskõiksemad kehalises kasvatuses kui madalama astme õpilased. Türgis (Yoncalik, 2010) läbi viidud uuringu tulemused näitasid, et õpetajate hinnangutel õpilaste vanuse tõustes nende probleemne käitumine tõuseb. Arvatud on ka, et probleemse käitumise vorm vanuse tõustes muutub rohkem mitteverbaalsest verbaalseks (Turnuklu, Galton, 2001).

Käesoleva uurimustöö tulemustest ilmnes, et vastanud pigem ei olnud nõus väidetega, et õpilastele ei meeldi õpetaja, õpilased üritavad igal moel tähelepanu püüda, ja et õpilased on lihtsalt *pahad lapsed*. Pisut kahtlevamale seisukohale jäädi väite puhul: õpilased ei usu, et nad tulevad ülesandega toime ja seetõttu loobuvad proovimast. Viimase puhul olid ka hinnangud kõige varieeruvamad ( $SD = \pm 1,34$ ).

Käesoleva töö tulemustes selgus ka, et statistiliselt oluline erinevus hinnangutes kehalise kasvatuses tunnis mitteosalemise põhjusteks poiste ja tüdrukute vahel esineb väidete puhul, et tund on igav, õpilastele ei meeldi õpetaja ja õpilased ei usu, et tulevad ülesandega toime

ja seetõttu loobuvad proovimast. Nende väidete puhul olid tütarlaste hinnangud ning standardhälbed kõrgemad, seega nende puhul esineb antud olukordi tihedamini kui poistel. Tüdrukud tunduvad olevat pigem valivamad ning ei pea sporditunnist niivõrd lugu kui poisid. Samuti juhtub nende tunnis rohkem, et nende eneseusk on madalam ning loobutakse proovimast ülesannetega hakkama saamisest juba alguses, kui see tundub liialt keeruline nende jaoks.

Õpilaste hinnangutel käitumisele kehalise kasvatuses tunnis selgus, et õpilased teevad enamasti või alati tunnis kaasa, vahetavad enamasti või alati riideid kehalise kasvatuses tunniks ja õpilastel on sobivad riided olemas. Kehalise kasvatuses meeldiva õpikeskkonna loojana hindavad poisid õpetajat oluliselt kõrgemalt kui tüdrukud. Eelnevatele uuringu tulemustele (Hardy jt, 1994) tuginedes on järeldatud, et naisõpetajad on rohkem mures tüdrukute probleemse käitumise pärast ja nad keskenduvad rohkem traditsioonilisele nn *tubli lapse* käitumisele. Õpetaja ootused õpilaste käitumisele võivad jällegi olla seotud õpilaste tajuga, millise õpikeskkonna õpetaja neile loob. Samas see tulemus on ka seotud käesolevas töös eelnevalt välja toodud tulemusega, et tüdrukud hindavad nende kehalise kasvatuses tunde rohkem igavaks ja õpetajat vähem meeldivaks. Seega need tulemused annavad õpetajatele olulist mõtlemisainet, kuidas luua tüdrukutele selline õpikeskkond, et nad tajuksid seda huvitava ja motiveerivana. Käesoleva uuringu tulemused näitasid, et poisid ja tüdrukud ei hinnanud poisse või tüdruke tunnis probleemide põhjustajatena erinevalt.

Käesoleva uurimustöö tulemused on olulised ja eesti kontekstis uudsed, kuna need annavad õpetajale olulist informatsiooni õpilaste hinnangutest kehalises kasvatuses esinevate probleemsete käitumisvormide kohta. Ka varem on leitud, et selline informatsioon aitab õpetajal paremini organiseerida ja planeerida sellist õpikeskkonda, mis tõstab õpilaste osalemist ülesandes (Solmon, 1996).

Käesolev uurimustöö keskendus õpilaste hinnangutele probleemsele käitumisele. Samas on on välja töötatud ka küsimustikud õpetajatele ja lapsevanematele (Kulinna jt, 2003; Yoncalik, 2010) õpilaste probleemse käitumise hindamiseks. Nende eesmärgiks ongi selgitada erinevate osapoolte hinnanguid, kuna need võivad olla erinevad (Kulinna jt, 2003). Edaspidine uurimustöö võiks keskenduda kolme osapoole (õpilane, õpetaja, lapsevanem) hinnangute selgitamisele. See annaks olulist informatsiooni õpetajale oma töö paremaks planeerimiseks ja ka probleemse käitumise ennetamiseks.



## 6 KOKKUVÕTE JA JÄRELDUSED

Käesoleva uurimustöö tulemustele tuginedes ei leidnud esimene püstitatud hüpotees kinnitust. Uurimustöö tulemused näitasid, et tütarlaste hinnangul esineb nendel kehalise kasvatuses tundides statistiliselt oluliselt rohkem madala aktiivsusega käitumist, juhiste mittetäitmist ja ohtlikku käitumist kui poistel.

Teine püstitatud hüpotees leidis kinnitust osaliselt. Gümnaasiumi astme õpilased hindasid, et nendel esineb kehalises kasvatuses oluliselt rohkem ohtlikku käitumist kui põhikooli astme õpilastel. Teistes hinnatud valdkondades statistiliselt olulisi erinevusi vanusegruppide vahel ei esinenud.

Võttes aluseks käesoleva uuringu tulemused, tehti alljärgnevad järeldused:

1. Probleemse käitumise hindamise eesti keelne küsimustik vajab sõnastuse täpsustamist ja parandamist ning edaspidiste tulemuste alusel peaks hindama, kas oleks otstarbekas skaalasid vähendada.
2. Alaskaalade omavaheliste seoste tulemustest selgus, et omavahel on seotud probleemse käitumise 5 alaskaalat : *agressiivsus, madala aktiivsusega osalemine, juhiste mittejärgimine, ohtlik käitumine ja häiriv käitumine.*
3. Gümnaasiumiastme õpilaste hinnangutel esineb kehalise kasvatuses tundides oluliselt rohkem ohtlikku käitumist kui põhikooli õpilaste hinnangutel. Sugudevaheliste hinnangute võrdluses probleemsele käitumisele selgus, et tüdrukutel esineb statistiliselt oluliselt rohkem kehalise kasvatuses tunnis madala aktiivsusega osalemist, juhiste mittejärgimist ja ohtlikku käitumist.
4. Tüdrukute puhul on kehalise kasvatuses tunnis mitteosalemise põhjusteks oluliselt sagedamini kui poistel väited, et *tund on igav, õpilastele ei meeldi õpetaja ning õpilased ei usu, et tulevad ülesandega toime ja seetõttu loobuvad proovimast.*
5. Poisid hindavad õpetajat meeldiva õpikeskkonna loojana kõrgemalt kui tüdrukud.

## KASUTATUD KIRJANDUS

1. Bank, B. J. (1987). *The International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford, Pergamon Press.
2. Belka, D. E. (1991). *Lets manage to have some order*. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 62 (9), 21-23.
3. Borg, M. G. (1998). *Secondary school teachers' perception of pupils' undesirable behaviors*. British Journal of Educational Psychology, 68 (1), 67 – 79.
4. Brophy, J. (1988). *Educating teachers about managing classrooms and students*. Teaching and Teacher Education.
5. Cohen, P. A., Kulik, J. A., Kulik, C. L. (1982). *Educational outcomes of tutoring*. American Educational Research Journal, 19.
6. Cothran, D. J., Ennis, C. (1998). *Cirricula of mutual worth: Comparisons of students' and teachers' curricular goals*. Journal of Teaching in Physical Education, 17 (3), 307-326.
7. Cothran, D. J., Kulinna, P. H. (2007). *Students' reports of misbehaviour in physical education*. Research Quarterly for Exercise and Sport, 78 (3), 216 – 224.
8. Doyle, W. (1986). *Psychology in the classroom*. New York: Harper & Row.
9. Graham, G. (1992). *Teaching children physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
10. Goyette, R., Dore, R., Dion, E. (2000). *Pupils misbehaviors and reactions and causal attributions of physical education student teachers: a sequential analysis*. Journal of teaching in Physical Education 20: 3-14.
11. Gordon, T. (2003). *Millist last tahate teie? Kuidas arendada lapses enesedistsipliini?*
12. Hardy, C. A., Hardy, C. E. & Thrope, R. D. (1994). *Pupil misbehavior in secondary school mixed-sex physical education lessons*. British Journal of Physical Education Research Supplement, 15, 7-11.
13. Houghton, S., Merrett, F., Wheldall, K. (1988). *The attitudes of British secondary school pupils to praise, rewards, punishments and reprimands: A further study*. New Zealand Journal of Educational Studies, 23, 203 – 215.
14. <http://haridusterminoloogia.wikispaces.com>. (12.01.2012).

15. Infantino, J. & Little, E. (2005). *Students' perceptions of classroom behaviour problems and the effectiveness of different disciplinary methods*. Educational Psychology, 25, 491 – 508.
16. Järvinen, L. K. (1992). *Agressiivne laps: Kuidas suunata lapse arengut*. Tallinn, Koolibri.
17. Kindsvatter, R., Levine, M. A. (1980). *The Myths of discipline*. Phi Delta Kappan, 690-693.
18. Krech, P. R., Kulinna, P. H., Cothran, D. (2010). *Development of short – form version of the Physical Education Classroom Instrument: measuring secondary pupils' disruptive behaviours*. USA.
19. Krull, E. (2000). *Distsipliini kindlustamine klassis*. (<http://www.ut.ee/~ekrull>).
20. Kulinna, P. H., Cothran, D. J., Regualos, R. (2003). *Refinement of an instrument to measure student disruptive behaviour*. Measurement in Physical Education and Exercise. 7 (1), 25 – 41.
21. Kulinna, P. H., Cothran, D. J., Regualos, R. (2006). *Teachers' reports of students misbehaviour in physical education*. Research Quarterly of Exercise and Sport, 77 (1), 32-40.
22. Langfeldt, H. P. (1992). *Teachers' perceptions of problem behaviour: A cross – cultural study between Germany and South Korea*. British Journal of Educational Psychology, 62.
23. Lavay, B. W., French, R., Henderson, H. L. (1997). *Positive Behaviour Management Strategies for Physical Educations*. Champaign, Human Kinetics.
24. Leemets, T., Mäearu, S., Raadik, M., Erelt, T. (1999). *Eesti keele sõnaraamat*. (1999). Tallinn. Eesti Keele Sihtasutus.
25. Lindgren, H. C., Suter, W. N. (1994). *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. Tartu Ülikool.
26. Little, E. (2005). *Secondary school teachers' perceptions of students' problem behaviours*. Educational Psychology. 25, 369 - 377.
27. Loko, J. (2002). *Laste ja noorte spordiõpetus*. AS Atlex. Tartu.
28. McCormack, A. (1997). *Classroom management problems, strategies and influences in physical education*. European Physical Education Review, 3.
29. Ntoumanis, N. A. (2002). *Motivational clusters in a sample of British physical education classes*. Psychology of Sport and Exercise, 3 (3).

30. Ntoumanis, N. A. (2005). *Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework*. Journal of Educational Psychology, 97 (3).
31. Pihu, M. (2009). *The components of social- cognitive models of motivation in predicting physical activity behaviour among school students*. Dissertationes Kinesiologiae Universitatis Tartuensis. Tartu University Press.
32. Praakle, M., Hein, V. (1999). *Kehalise kasvatuses tunnis osalemise motiivid*. Eesti Kehalise Kasvatuse Liidu teabeleht, 4 (28).
33. Pungits, S., Ratassepp, E., Jürimäe, T. (1999). *V klasside õpilaste kehaline aktiivsus ja sotsiaalsed suhted*. Spordipedagoogika instituudi teadus- ja õppemetoodiliste tööde kogumik. Tartu: Atlex.
34. Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*.
35. Solmon, M. A. (1996). *Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions of a physical education setting*. Journal of Educational Psychology, 88 (4), 731 – 738.
36. Supaporn, S. (2000). *High school students' perspectives about misbehaviour*. Physical Educator, 57, 124 – 135.
37. Supaporn, S., Dodds, P., & Griffin, L. (2003). *An ecological analysis of middle school misbehavior through student and teacher perspectives*. The Journal of Teaching in Physical Education, 22, 328-349.
38. Turnuklu, A., Galton, M. (2001). *Students' misbehaviors on Turkish and English primary classrooms*. Educational Studies, 27, 291 – 305.
39. Underwood, G. L. (1988). *Teaching and learning in Physical Education: A social physiological perspective*. The Falmer Press.
40. Weinstein, C., Mignano, A. Jr. (1993). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice*. New York: McGraw-Hill.
41. Yoncalik, O. (2010). *Students' misbehaviors in Physical Education lessons: a sample from Turkey*. Turkey.

## **SUMMARY**

### **Problem behaviour in physical education lessons**

One of the most important purposes of physical education lessons is to raise interest towards regular physical training among students. Attitude and how much interest is shown towards physical activities and sports during school years and adult life depends greatly on how pleasant and interesting are physical education lessons. Physical education lessons, which are unattractive, methodically incompetent, or have disciplinary problems, could shape the negative attitude towards sports for the rest of the life.

The author of the study is a physical education teacher and in her choice of the subject she emanated from the growing concern about physical education lessons, which have become less and less valued.

The aim of the study was to investigate students' evaluations about disruptive behaviours in physical education lessons.

The basic method of the study was a questionnaire (appendix 1). The version of Krech, Kulinna, and Cothran (2010) questionnaire (PECI – Physical Education Classroom Instrument) was used. It was conducted during the 3rd semester of the school year 2011/2012 in physical education lessons among the students of 5 – 12 grades in two comprehensive schools.

The data were analyzed using SPSS 13.0. Subdivision of questions into subscales was valued by exploratory and confirmatory factor analysis using LISREL 8.51.

Using the results of the study, following conclusions were made:

1. The formulation of the Estonian questionnaire for problem behaviour assessment needs to be specified and modified and the further results should implicate whether the number of scales should be reduced.

2. Correlations between subscales indicated that five subscales of problem behaviour were in correlation – aggressiveness, low level of activeness in participation, not abiding by instructions, disruptive behaviour, and distracting behaviour.
3. The students of the gymnasium level assessed the occurrence of disruptive behaviour in physical education lessons to be higher than the students of the basic school. Low level of activeness in participation, not abiding by instructions and disruptive behaviour in physical education lessons occurred statistically significantly more among girls.
4. The significantly more frequent reasons for not participating in physical education lessons among girls were arguments that the lesson is boring, the students do not like the teacher, and the students do not believe they are up to the task and therefore give up trying.
5. The boys value the teacher's role as a creator of the pleasant learning environment higher than girls.

***LISAD***

Lisa 1

**Ankeetküsitlus**



